

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ PSYCHOPHYSIOLOGY



УДК 159.9

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-2-102-112>



T1ETZQ

Психомоторное развитие у детей 2–4 лет с задержкой речевого развития и его взаимосвязь с количеством экранного времени

Ирина В. Буракова  , Елена В. Воробьева 

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

 burakova091@yandex.ru

Аннотация

Введение. Задержка речевого развития (ЗРР) представляет собой массовое нарушение речевого онтогенеза в раннем возрасте, которое на сегодняшний день диагностируется у значительной части современных детей. В работе анализируется негативное влияние пассивного экранного времени на психомоторное развитие и описывается механизм обратной связи: поведенческие трудности ребенка с ЗРР вынуждают родителей использовать гаджеты как средство контроля, что закрепляет негативную динамику и препятствует коррекции.

Цель. Выявление взаимосвязи между показателями психомоторной зрелости у детей с диагностированной ЗРР в возрасте 2–4 лет и количеством экранного времени.

Методы и материалы. В исследовании приняли участие 79 семей с детьми 2–4 лет (37 детей с ЗРР, 42 – контрольная группа). Для сбора данных использовалась авторская анкета для родителей, изучающая время использования гаджетов детьми (просмотр экранов и фоновый шум), и психодиагностическая методика «ГНОМ» Г. В. Козловской, позволяющая комплексно оценить психомоторное развитие, включая сенсорный профиль, моторику, познавательную сферу, речь и социальное взаимодействие.

Результаты исследования. Корреляционный анализ позволил выявить, что и регулярное экранное время, и использование телевизора в качестве фонового шума достоверно отрицательно коррелируют с уровнем психомоторного развития детей 2–4 лет с ЗРР. В частности, регулярное экранное время демонстрирует отрицательную взаимосвязь с общим уровнем психомоторного развития и его компонентами, включая сенсорное, моторное, познавательное (в том числе речь) и социальное развитие. Использование телевизора как фонового шума также отрицательно коррелирует со всеми вышеуказанными компонентами, а также с эмоционально-волевой сферой.

Обсуждение результатов. Трудности взаимодействия при ЗРР заставляют родителей использовать гаджеты как средство успокоения, что лишает ребенка полноценного речевого опыта и усиливает нарушения. Возникает «порочный круг»: дефицит развития ведет к избытку экранов, а те – к еще большему усугублению дефекта. Для прерывания этой динамики необходима экологизация медиасреды семьи и разработка персонализированных стратегий, учитывающих индивидуальные особенности ребенка и семейную ситуацию.

Ключевые слова: задержка речевого развития, экранное время, психомоторное развитие, дошкольники, сенсорная перегрузка, социальное взаимодействие

Для цитирования. Буракова, И. В., и Воробьева, Е. В. (2026). Психомоторное развитие у детей 2–4 лет с задержкой речевого развития и его взаимосвязь с количеством экранного времени. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 9(2), 102–112. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-2-102-112>

Psychomotor Development in 2-4-Year-Old Children with Delayed Speech Development and Its Relationship with The Amount of Screen Time

Irina V. Burakova , Elena V. Vorobyeva 

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ burakova091@yandex.ru

Abstract

Introduction. Delayed speech development (DSD) is a massive violation of speech ontogenesis at an early age, which is currently diagnosed in a significant part of modern children. The paper analyzes the negative impact of passive screen time on psychomotor development and describes the feedback mechanism: behavioral difficulties of a child with visual impairment force parents to use gadgets as a means of control, which perpetuates negative dynamics and hinders correction. Objective. To identify the relationship between indicators of psychomotor maturity in children with diagnosed DSD aged 2–4 years and the amount of screen time.

Methods and Materials. The study involved 79 families with children aged 2–4 years (37 children with RRR, 42—the control group). To collect data, we used the author’s questionnaire for parents, which studies the time of using gadgets by children (viewing screens and background noise), and the psychodiagnostic method “GNOME” by G. V. Kozlovskaya, which allows us to comprehensively assess psychomotor development, including sensory profile, motor skills, cognitive sphere, speech and social interaction.

Results. Correlation analysis revealed that both regular screen time and the use of TV as background noise significantly negatively correlate with the level of psychomotor development in 2–4-year-old children with DSD. In particular, regular screen time shows a negative relationship with the overall level of psychomotor development and its components, including sensory, motor, cognitive (including speech) and social development. The use of TV as background noise also negatively correlates with all the above components, as well as with the emotional-volitional sphere.

Discussion. Difficulties in interacting with children with DSD force parents to use gadgets as a means of calming down, which deprives the child of a full-fledged speech experience and increases violations. There is a “vicious circle”: a lack of development leads to an excess of screens, and those – to an even greater aggravation of the defect. Interrupting this dynamic requires greening the family media environment and developing personalized strategies that take into account the individual characteristics of the child and the family situation.

Keywords: delayed speech development, screen time, psychomotor development, preschool children, sensory overload, social interaction

For Citation. Burakova, I. V., & Vorobyeva, E. V. (2026). Psychomotor development in 2-4-year-old children with delayed speech development and its relationship with the amount of screen time. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 9(2), 102–112. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2026-9-2-102-112>

Введение

Статистические данные последних десятилетий свидетельствуют о том, что изучаемая проблема приобрела характер популяционного вызова: по разным оценкам, речевые дефициты разной степени выраженности выявляются у каждого четвертого или пятого ребенка. Задержка речевого развития (ЗРР) – это системное нарушение формирования речевой функции в критический период до трех лет, являющееся масштабной и прогностически значимой формой дизонтогенеза. Распространенность ЗРР вызвана сочетанием биологических (перинатальные отягощения) и социальных («цифровой шум», дефицит коммуникации) факторов. Поскольку речь является базой для мышления и памяти, ее задержка системно искажает психическое развитие, требуя внимания неврологов, логопедов и психологов (Алмазова и Панченко-Миль, 2023). Своевременная диагностика и коррекция ЗРР критически важны, поскольку речевые нарушения оказывают системное влияние на формирование всех высших психических функций, социальное и эмоциональное развитие ребенка (Батенова, 2017).

Современная социокультурная среда характеризуется тотальной цифровизацией всех сфер человеческой деятельности, вследствие чего портативные электронные устройства и мультимедийные платформы – смартфоны, планшеты, интерактивные телевизионные системы – интегрировались в повседневный быт, став привычным атрибутом микросреды даже для детей младенческого и раннего возраста (Веракса и др., 2022). Исследования показывают, что экранная медиа стали регулярной частью повседневной рутины, особенно у детей младше 36 месяцев, при этом частота использования экрана у детей в возрасте 18–36 месяцев имеет тенденцию увеличения (Domingues-Montanari et al., 2017). Данный феномен, получивший в научной литературе определение «цифрового детства», провоцирует обоснованную тревогу в междисциплинарном сообществе экспертов: педиатров, детских неврологов, клинических психологов, логопедов-дефектологов и нейрофизиологов. Проблема в том, что яркий контент интенсивно стимулирует мозг в критические периоды нейропластичности, когда он уязвим. Замечая

необходимый полисенсорный опыт, гаджеты ограничивают развитие внимания, координации и коммуникации. Долгосрочные последствия этого не изучены, и поэтому существует необходимость исследования и строгих регламентов экранного времени (Солдатова, 2018).

Развитие речи – сложный нейробиологический процесс, требующий активного взаимодействия, диалога и полисенсорной стимуляции. Дефицит или избыток неадекватных воздействий нарушают формирование фонематического слуха, артикуляции, словаря и грамматики (Семенович, 2017). Период 2–4 лет – это критическая фаза созревания мозга (синаптогенез, миелинизация, латерализация речи и развитие префронтального контроля). Высокая нейропластичность делает мозг крайне чувствительным к внешним факторам: сенсорный дефицит или неадекватная нагрузка в этом возрасте могут нарушить естественный ход нейробиологического развития и привести к задержкам высших психических функций, прежде всего речи (Жулина и Соловьева, 2016). Главный вред, который могут нанести гаджеты – это как раз дефицит реального сенсомоторного опыта. Чрезмерное экранное время связано с задержками когнитивного, социального и речевого развития. Пассивное сидение лишает ребенка практики в крупной и мелкой моторике, что критично для формирования двигательных навыков и артикуляционного праксиса, необходимых для становления речи (Шубнякова и Фирсова, 2020). С позиций социально-ориентированного подхода в психолингвистике и возрастной психологии, одним из наиболее деструктивных последствий ранней цифровизации является резкое сокращение практики живого интерперсонального взаимодействия (Солдатова и Вишнева, 2019). Развитие речи основано на «совместном внимании» и взаимности в общении со взрослым, которые невозможно заменить экраном. Отсутствие обратной связи от гаджетов создает коммуникативный вакуум, тормозя развитие эмоционального интеллекта и системы зеркальных нейронов. В результате живое общение подменяется речевыми суррогатами (эхолалиями), а речь теряет свою главную функцию – социальную (Калязин, 2022). В процессе пассивного просмотра видеоконтента отсутствует необходимость тренироваться в активных речевых навыках. Ребенок не формулирует запросы, не отвечает на вопросы, не повторяет за взрослым в контексте реального общения. Экран предоставляет готовый контент, который воспринимается пассивно (Калабина и Николаева, 2025).

Особую категорию рисков представляет функционирование телевизионных и мультимедийных систем в фоновом режиме, что создает ситуацию перманентной шумовой и визуальной нагрузки для сенсорных систем ребенка (Christakis et al., 2009). Нейрофизиологически фоновый экранный шум создает избыточную нагрузку на ЦНС, вызывая истощение и нарушая работу механизмов фильтрации информации (лобных отделов и ретикулярной формации). Это препятствует развитию избирательного внимания, формируя фрагментарное восприятие. Постоянный шум маскирует речь взрослых, затрудняя развитие фонематического слуха и связей «слово–образ». Такая перегрузка провоцирует защитное торможение или перевозбуждение, что ведет к ЗРР, дефициту внимания и эмоциональной лабильности (Фельдштейн, 2012). Это особенно актуально для детей с ЗРР, чья нервная система может быть изначально более чувствительной или иметь сниженные адаптационные возможности к такой перегрузке. Хроническая сенсорная перегрузка может приводить к повышенной утомляемости, раздражительности, трудностям с концентрацией внимания, саморегуляцией, а также способствовать агрессивному поведению ребенка (Шульговский, 1999). Данное влияние обусловлено рядом психофизиологических и поведенческих особенностей, характерных для ЗРР в возрасте 2–4 лет, а именно:

- неустойчивость и ограниченный объем произвольного внимания, что проявляется в неспособности удерживать фокус на одной активности длительное время;
- трудности с удержанием и произвольным переключением фокуса внимания, что затрудняет переход от одной задачи к другой и поддержание последовательности в игре;
- сниженная инициативность и гибкость в самостоятельной или совместной игровой деятельности, что ограничивает репертуар доступных игр и затрудняет их организацию без постоянного участия взрослого;
- часто наблюдаются также нарушения процессов саморегуляции, проявляющиеся в импульсивности или, напротив, пассивности, а также в быстром истощении нервных процессов (Белозерская, 2023).

Нарушения речевого развития сопровождаются дефицитом внимания: слуховое и произвольное внимание страдают сильнее зрительного и произвольного. Отмечается общее снижение объема, устойчивости и концентрации внимания, а также повышенная отвлекаемость и трудности переключения (Шипицына, 2016). Особенно дети с ЗРР – сниженная вовлеченность в традиционные игры и чтение, быстрая утомляемость и склонность к фрустрации – значительно затрудняют родителям организацию полноценной развивающей среды и эффективного взаимодействия. В условиях стресса и дефицита времени родители используют гаджеты как доступный способ занять ребенка с ЗРР. Яркие экранные стимулы эффективно удерживают внимание даже при нарушениях регуляции, обеспечивая временное управление поведением (Веракса и др., 2021). Таким образом, формируется «порочный круг»: изначально имеющиеся особенности психофизиологического развития ребенка с ЗРР, затрудняющие его вовлечение в традиционные развивающие активности, приводят к увеличению продолжительности экранного времени. В свою очередь, это увеличение углубляет дефицит критически важного для нормального психомоторного, интерактивного, сенсомоторного и, соответственно, речевого развития опыта, который замещается пассивным потреблением неадекватной сенсорной стимуляции. Этот процесс лишает ребенка активной

практики, необходимой для формирования нейропластичности и компенсаторных механизмов, тем самым усугубляя существующие нарушения.

Согласно культурно-историческому подходу, развитие высших психических функций и речи возможно только в условиях живого диалога и «совместного внимания» со взрослым-медиатором. В отличие от гаджетов, провоцирующих когнитивную пассивность и интеллектуальную гиподинамию, взаимодействие со взрослым позволяет ребенку активно структурировать опыт и осваивать навыки саморегуляции (Xing et al., 2021). Именно посредничество взрослого критически важно для компенсации дефицитов произвольного внимания при ЗРР, что недостижимо при пассивном экранном потреблении (Смирнова и др., 2022). В раннем возрасте (2–4 года) внимание носит аффективный характер: оно управляется подкорковыми структурами и лимбической системой, а не волевым усилием. Устойчивость когнитивной активности в этот период напрямую зависит от эмоциональной значимости стимула. Взрослый выступает внешним регулятором, который через эмоциональное подкрепление помогает ребенку перейти от реактивного отклика к произвольной концентрации, необходимой для формирования речи и высших психических процессов (Воробьева и Кайдановская, 2018). Экранный контент подменяет внутреннюю мотивацию «быстрым дофамином», отучая ребенка прилагать усилия для удержания внимания на менее ярких развивающих задачах. Для детей с ЗРР это критично: привычка к моментальному внешнему подкреплению усугубляет дефицит произвольной регуляции и снижает способность к активной познавательной деятельности (Горелик и Малявская, 2021).

Проанализировав теоретические основы психофизиологических особенностей развития высших психических функций у детей с ЗРР, мы можем подчеркнуть сложность проблемы влияния экранного времени на детей с ЗРР. У детей 2–4 лет активное познание мира через движение, манипуляции, социальное взаимодействие и диалог является фундаментальным (Воробьева и др., 2016). Гаджеты лишают ребенка этого опыта в критически важный период формирования основ речи и других высших психических функций (Wong et al., 2020). Таким образом, сенсорная перегрузка, вызванная фоновой работой экранов, может приводить к дезорганизации нервной системы, нарушению процессов внимания и избирательности восприятия, что непосредственно сказывается на формировании фонематического слуха и способности к обработке речевой информации (Bal et al., 2024). Выявление двойственной связи между степенью развития ребенка и частотой предоставления родителями ребенку гаджетов имеет важные практические последствия. Это означает, что простое ограничение экранного времени может быть недостаточным, если не будут предложены адекватные альтернативы, учитывающие особенности ребенка с ЗРР. Родителям необходима поддержка и обучение эффективным стратегиям взаимодействия с ребенком, способам организации развивающей среды и замещения гаджетов полезными играми и занятиями.

Цель данного исследования заключается в анализе взаимосвязи между психомоторным развитием детей 2–4 лет с задержкой речевого развития и количеством экранного времени. Гипотезой послужило предположение о том, что показатели психомоторного развития детей 2–4 лет с ЗРР могут быть взаимосвязаны с количеством времени, проводимым детьми за просмотром контента на различных экранах (экранном временем).

Материалы и методы

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. Анкета для родителей, которая была разработана в целях изучения тенденции времяпрепровождения перед экранами гаджетов детьми 2–4 лет с ЗРР и включает в себя вопросы, касающиеся ежедневного количества времени, проведенного ребенком за просмотром телевизора, планшета или телефона, а также использования телевизора в качестве фонового шума в домашней обстановке.

2. Психодиагностическая методика «ГНОМ» для оценки психического развития детей младенческого и раннего возраста (Козловская, 2019). Данная методика позволяет оценить уровень развития различных психомоторных навыков и особенностей ребенка: сенсорный профиль, моторное развитие, познавательное развитие, в том числе речь, особенности социального взаимодействия.

Процедура исследования включала в себя следующие этапы:

1. С помощью анкеты определялось количество часов, проводимых ребенком за экранами гаджетов и просмотром телевизора;

2. С помощью теста ГНОМ оценивался уровень психомоторного развития детей;

3. Данные анализировались с использованием статистических методов (описательная статистика, определение нормальности распределения с применением критерия Шапиро-Уилка, корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, сравнение двух групп с помощью *U*-критерия Манна-Уитни).

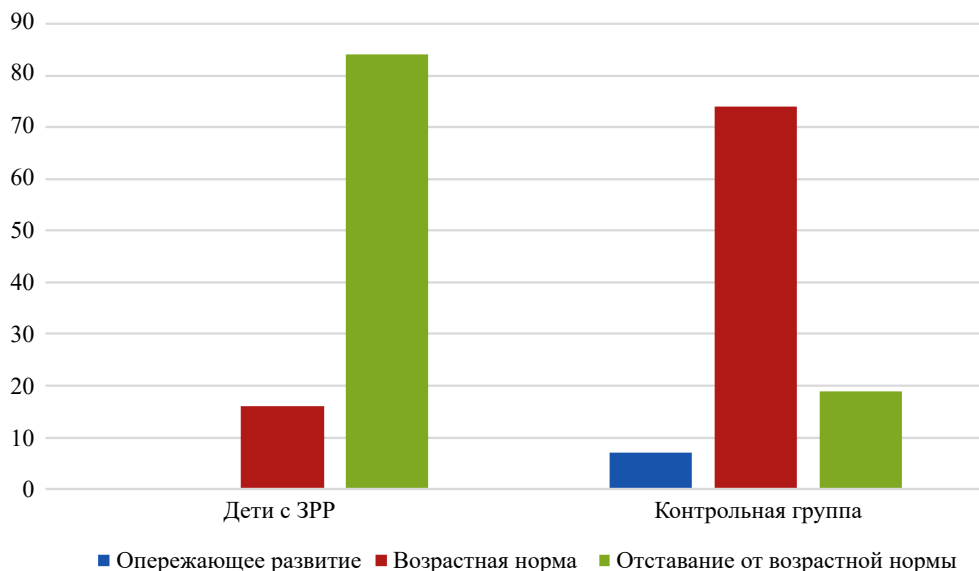
Результаты исследования

В исследовании приняли участие 79 семей с детьми в возрасте от 2 до 4 лет (из них: детей с ЗРР – 37, детей контрольной группы – 42). Дети экспериментальной группы, проживающие в г. Краснодаре, посещают центр нейрокоррекции «ИВА». Дети контрольной группы посещают МАДОУ МО «Детский сад № 10» Динского района. Средний возраст детей с ЗРР $3,42 \pm 0,7$ года, детей контрольной группы – $3,6 \pm 0,4$ года. Группа детей с ЗРР состоит из 30 мальчиков и 7 девочек, контрольная группа состоит из 21 мальчика и 21 девочки. Диагноз ЗРР был установлен врачом-неврологом и логопедом.

Анализ данных анкеты для родителей относительно количества экранного времени в день у детей 2–4 лет с ЗРР и детей контрольной группы представлен на рисунке 1.

Рисунок 1

Использование экранного времени (в %) у детей 2–4 лет с задержкой речевого развития и у детей контрольной группы



Анализ данных, представленных на рисунке 1, позволил выявить существенные различия в паттернах потребления видеоконтента между детьми с ЗРР и контрольной группой. В частности, было установлено, что доля детей, полностью огражденных родителями от просмотра различных экранов, значительно ниже в группе с ЗРР (3 %) по сравнению с контрольной группой (14 %), что указывает на меньшую степень защиты от воздействия экранного времени у детей с нарушениями развития речи. При этом, подавляющее большинство детей в обеих группах (73 % детей с ЗРР и 86 % из контрольной группы) проводит перед экранами не более 2 часов в день. Однако, критически важным является тот факт, что почти четверть детей с ЗРР (24 %) регулярно проводит перед экранами более 2 часов в день, что может превышать рекомендованные нормы для данной возрастной группы. Еще более выраженные диспропорции были зафиксированы в отношении использования телевизора в качестве фонового шума. Почти две трети родителей детей с ЗРР (59 %) регулярно включают телевизор в качестве шумового фона, тогда как среди родителей контрольной группы этот показатель составляет всего 10 %. Соответственно, лишь 35 % родителей детей с ЗРР полностью отказываются от такой практики, в то время как в контрольной группе этот показатель достигает 76 %. Эти результаты показывают, что дети с задержкой речевого развития (ЗРР) гораздо чаще подвергаются влиянию экранов во время активного просмотра видеоконтента, игры в планшет (активное воздействие), а также во время фоновой работы телевизора (пассивное воздействие).

Анализ психомоторного развития детей 2–4 лет по методике «ГНОМ» выявил выраженные особенности в группе детей с ЗРР по сравнению с контрольной группой. Так, среди детей с задержкой речевого развития, несмотря на наличие общих задержек, 16 % демонстрируют уровень психомоторного развития, соответствующий возрастной норме. Однако подавляющее большинство, 84 % детей с ЗРР, имеют различные выраженные нарушения психомоторного развития. Важно отметить, что детей с опережающим уровнем психомоторного развития в группе с ЗРР не выявлено. В то же время дети контрольной группы показывают иные закономерности: 4 % детей достигают опережающего уровня психомоторного развития, 74 % соответствуют возрастной норме, а лишь 19 % имеют отставание от возрастной нормы. Эти данные свидетельствуют о том, что при ЗРР, помимо речевых нарушений, часто наблюдаются комплексные проблемы психомоторного развития, затрагивающие различные его аспекты. Отсутствие детей с опережающим развитием в группе с ЗРР подчеркивает системный характер нарушений, требующий комплексного подхода в коррекционно-развивающей работе.

Для подтверждения статистической значимости различий между исследуемыми группами был применен *U*-критерий Манна-Уитни, предназначенный для сравнения двух независимых выборок. Анализ показал наличие достоверных статистических различий в общем уровне психомоторного развития между детьми 2–4 лет с ЗРР и их сверстниками из контрольной группы ($U = 127,5, p < 0,01$). Это означает, что группы значительно отличаются друг от друга по уровню развития психомоторных функций, подтверждая наличие выраженных задержек развития у первой группы. Помимо этого, *U*-критерий Манна-Уитни позволил выявить значимые различия между группами по параметрам потребления видеоконтента, что является критически важным аспектом исследования. Были установлены достоверные различия в количестве времени, которое дети проводят перед экранами ($U = 345,5, p < 0,01$).

Это указывает на то, что дети с ЗРР статистически значимо больше времени проводят, взаимодействуя с гаджетами и телевизором, по сравнению с детьми контрольной группы. Еще более выраженными оказались различия в использовании телевизора в качестве фонового шума ($U = 396, p < 0,01$), что свидетельствует о значительно более частой практике включения фонового телевидения в семьях, воспитывающих детей с ЗРР. Эти результаты подчеркивают не только факт отставания в психомоторном развитии у детей с ЗРР, но и демонстрируют, что данная группа детей подвергается гораздо более интенсивному и потенциально неблагоприятному от экранов гаджетов, что создает важный контекст для интерпретации выявленных ранее корреляций, указывая на то, что повышенное экранное время и фоновый шум могут являться не просто сопутствующими факторами, но и являться причиной формирования и усугубления задержек психомоторного развития у данной категории детей.

Проведенный статистический анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил выявить устойчивую отрицательную взаимосвязь между длительностью ежедневного экранного времени и интегративным показателем психомоторного развития у детей 2–4 лет с задержкой речевого развития (ЗРР). Обнаруженная корреляция ($r = -0,56$ при $p < 0,05$) свидетельствует о том, что увеличение бесконтрольного взаимодействия с гаджетами выступает мощным фактором, сопряженным с общим снижением темпов психического и моторного онтогенеза. Детальный анализ отдельных компонентов развития подтверждает системный характер негативного влияния экранной нагрузки. Статистически значимые отрицательные связи выявлены по всем исследуемым субтестам методики «ГНОМ»:

1. Когнитивный и речевой блоки: наиболее выраженная дефицитарность прослеживается в познавательном развитии ($r = -0,52, p < 0,05$) и непосредственно в речевой функции ($r = -0,47, p < 0,05$). Эти данные подтверждают гипотезу о том, что пассивное потребление цифрового контента вытесняет активную вербальную коммуникацию со взрослым, лишая ребенка необходимой речевой практики и интеллектуального поиска.

2. Социальное поведение: отрицательная корреляция ($r = -0,48, p < 0,05$) указывает на риск нарушения процессов социализации. Избыток гаджетов ограничивает опыт диадического взаимодействия, препятствуя формированию навыков совместного внимания, считывания эмоциональных сигналов и развития коммуникативной инициативы.

3. Сенсомоторная сфера: идентичные показатели инверсной связи выявлены для сенсорного ($r = -0,43, p < 0,05$) и моторного ($r = -0,43, p < 0,05$) развития. Подобная динамика объясняется замещением активной предметно-манипулятивной деятельности и физической активности статичным пребыванием перед экраном. Это приводит к недостаточности сенсорной интеграции и задержке формирования как общей моторики, так и тонких практических навыков, функционально связанных с артикуляционным аппаратом. Таким образом, полученные результаты позволяют рассматривать чрезмерную чувствительность к экранному контенту как значимый предиктор усугубления дизонтогенеза у детей с уже имеющейся речевой патологией. Статистическая значимость всех коэффициентов ($p < 0,05$) подтверждает надежность выявленных закономерностей и диктует необходимость включения рекомендаций по ограничению медиапотребления в протоколы коррекционной помощи семьям, воспитывающим детей с ЗРР».

Особое внимание в исследовании было уделено влиянию пассивного экранного воздействия, а именно регулярному использованию телевизора в качестве фонового шума в домашней обстановке. Корреляционный анализ по Спирмену выявил наиболее выраженную отрицательную взаимосвязь между наличием постоянного акустического фона и общим уровнем психомоторного развития детей 2–4 лет с ЗРР ($r = -0,63$ при $p < 0,05$). Стоит отметить, что этот коэффициент связи оказался даже выше, чем при анализе активного экранного времени, что подчеркивает особую деструктивность неконтролируемой шумовой нагрузки для развивающейся психики.

Анализ корреляционных связей по отдельным функциональным блокам методики «ГНОМ» позволяет детально описать характер этого влияния:

1. Познавательная сфера и речь: зафиксирована значимая отрицательная корреляция с познавательным развитием ($r = -0,56, p < 0,05$) и показателями речи ($r = -0,46, p < 0,05$). Нейрофизиологически это может объясняться эффектом «акустической маскировки»: постоянный фоновый шум затрудняет для ребенка выделение полезного речевого сигнала из окружающей среды, препятствует формированию фонематического слуха и снижает качество когнитивной обработки информации.

2. Моторное развитие: выявлена сильная отрицательная связь ($r = -0,50, p < 0,05$). Данный результат может свидетельствовать о том, что в семьях, где телевизор работает постоянно, физическая активность ребенка и предметно-манипулятивная игра подавляются, уступая место более пассивному поведению, что тормозит развитие как крупной, так и мелкой моторики.

3. Социальное взаимодействие и эмоциональная сфера: отрицательные корреляции наблюдаются в сфере социального поведения ($r = -0,49, p < 0,05$) и эмоционально-волевой регуляции ($r = -0,34, p < 0,05$). Фоновый шум выступает барьером для полноценного диадического общения между родителем и ребенком, снижая частоту и глубину контактов «глаза в глаза» и препятствуя установлению совместного внимания. Это ведет к эмоциональному обеднению среды и затрудняет формирование первичных навыков саморегуляции.

4. Сенсорный профиль: наличие инверсной связи ($r = -0,36, p < 0,05$) подтверждает гипотезу о сенсорной перегрузке. Постоянная избыточная стимуляция слухового и зрительного анализаторов приводит к истощению функциональных резервов нервной системы и снижению чувствительности к значимым стимулам реального мира.

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что взаимодействие детей с различным видеоконтентом через экран связаны с психомоторным развитием детей в возрасте от двух до четырёх лет с задержкой речевого развития (ЗРР). Это не противоречит работам современных исследователей в рамках изучения данной проблемы (Калабина и др., 2024). Во время, проводимое перед экраном, ребёнок не получает необходимого ему опыта взаимодействия с реальным окружающим миром, соответственно на это количество времени ребёнок меньше тренируется в моторном развитии, опыте взаимодействия с другими людьми, в процессе отсутствует необходимость тренироваться в речевых навыках (Supanitayanon et al., 2020). Работа телевизора в фоновом режиме дополнительно нагружает нервную систему ребёнка ненужными шумами, мелькающими зрительными стимулами, что может оказывать неблагоприятное воздействие на его развитие (Rauce et al., 2024). Однако, с другой стороны, чем менее развит ребёнок, тем сложнее с ним взаимодействовать родителям, обеспечивать его безопасную занятость, что может приводить к более частой эксплуатации различных гаджетов, в том числе телевизоров, телефонов и планшетов, как способ относительно безопасного времяпрепровождения ребёнка (Гребенникова и др., 2015). Организация сюжетно-ролевых игр, конструктивной деятельности, манипулятивных игр с мелкими предметами, а также активного социального взаимодействия требует от родителей значительных педагогических усилий, изобретательности и постоянного включения.

Клиническая картина развития детей с ЗРР зачастую осложняется специфическими особенностями их когнитивной и эмоционально-волевой сферы. В практической деятельности это проявляется через выраженную дефицитарность ресурсов функции целенаправленного внимания и низкий уровень вовлеченности в предлагаемые виды активности, особенно те, которые требуют произвольного сосредоточения и символической переработки информации. Такие дети склонны к быстрой утрате интереса к дидактическим играм, демонстрируя паттерны «полевого поведения», при которых их внимание хаотично переключается с одного объекта на другой без достижения цели деятельности. Нейропсихологической основой данной специфики является функциональная незрелость регуляторных структур мозга (префронтальных отделов) и слабость энергетического блока (ретикулярной формации), что проявляется в потребности в постоянной направленной извне стимуляции. Особую диагностическую значимость имеет реакция таких детей на усложнение когнитивной нагрузки: сталкиваясь с задачами, требующими интеллектуального усилия, они демонстрируют низкий порог фрустрационной толерантности. Это манифестируется в форме выраженного протестного поведения, эмоциональных срывов или полного отказа от взаимодействия (избегающее поведение).

Подобная дезорганизация деятельности ребенка неизбежно оказывает деструктивное влияние на семейную систему. Родители, сталкиваясь с невозможностью наладить продуктивный контакт и отсутствием ожидаемого отклика на свои педагогические усилия, попадают в ловушку феномена родительской беспомощности. Постоянная необходимость выполнять роль «внешнего регулятора» на фоне отсутствия вербальной обратной связи от ребенка ведет к кумулятивному росту психоэмоционального стресса. Это провоцирует снижение родительской самооценки и компетенции, что в ряде случаев замыкает «порочный круг»: высокий уровень тревоги в семье дополнительно тормозит речевой онтогенез ребенка, создавая неблагоприятный фон для проведения коррекционных мероприятий (McNeill et al., 2019). Опираясь на приведенные факты, нами была выдвинута гипотеза о существовании двойственного характера взаимосвязи, согласно которой специфика психофизиологического профиля детей с задержкой речевого развития (ЗРР) может выступать в качестве фактора, детерминирующего увеличение продолжительности их экранного времени.

В контексте таких объективных трудностей, а также обусловленного ими повышенного родительского стресса, дефицита временных ресурсов и, зачастую, недостатка специализированных педагогических стратегий взаимодействия с ребенком с ЗРР, электронные гаджеты (телевизоры, смартфоны, планшеты) часто начинают использоваться как доступный, удобный и временно эффективный инструмент для обеспечения занятости ребенка и управления его поведением. Яркие, динамичные, быстро сменяющиеся аудиовизуальные стимулы, предлагаемые экранами, обладают высокой привлекательностью и способны захватывать и удерживать внимание даже у детей с выраженными нарушениями регуляторных функций и когнитивной обработки, создавая иллюзию «безопасного времяпрепровождения» и обеспечивая временное «спокойствие» для родителей (Янак, 2021).

Заключение. Результаты данного исследования подчёркивают важность комплексного подхода к пониманию причин задержки речевого развития (ЗРР) для повышения эффективности коррекционной работы с детьми данной категории. Использование телевизора как постоянного фона является фактором, серьезноотягощающим течение ЗРР. Полученные данные указывают на то, что для детей с речевым недоразвитием пассивный «цифровой шум» является дезорганизующим фактором, который не только тормозит освоение языка, но и системно нарушает формирование базовых психомоторных функций.

Полученные данные могут быть использованы в дальнейшем для более глубокого изучения особенностей функционирования головного мозга у детей с ЗРР, а также для разработки и подбора коррекционных методик с учётом индивидуальных особенностей их психического и речевого развития. Исследование взаимосвязи экранного времени и задержки речевого развития у детей 2–4 лет показало, что данный феномен является многофакторным и требует комплексного рассмотрения. Чрезмерное и неконтролируемое использование гаджетов приводит к дефициту активного взаимодействия с реальным миром, ограничению опыта моторного и социального развития, а также сенсорной перегрузке нервной системы, что усугубляет проявления ЗРР. В то же время сами трудности в развитии ребенка могут способствовать увеличению экранного времени.

Для эффективной коррекции ЗРР и оптимизации развития детей необходимо не только информирование родителей о рисках чрезмерного экранного времени, но и активная поддержка в создании насыщенной развивающей среды, обучении интерактивным стратегиям общения и предложении альтернативных форм досуга. Будущие исследования должны быть направлены на детализацию нейрофизиологических механизмов этого влияния и разработку персонализированных рекомендаций для детей с ЗРР, учитывающих как их психофизиологический профиль, так и динамику семейной среды.

Список литературы

- Алмазова, А. А., и Панченко-Миль, И. И. (2023). Нейроонторекторный подход к преодолению задержки речевого развития в системе логопедического воздействия. *Специальное образование*, 2(70), 5–15.
- Батенова, Ю. В. (2017). Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации (с учетом активного приобщения к информационно-коммуникационным технологиям). *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 6(3(20)), 288–292.
- Белозерская, А. В. (2023). Специфика формирования произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. *СМАЛЬТА*, 4, 82–93. <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.07>
- Веракса, Н. Е., Бухаленкова, Д. А., Веракса, А. Н., и Чичина, Е. А. (2022). Взаимосвязь использования цифровых устройств и развития регуляторных функций у дошкольников. *Психологический журнал*, 43(1), 51–59. <https://doi.org/10.31857/S020595920018769-1>
- Веракса, А. Н., Бухаленкова, Д. А., Чичина, Е. А., и Алмазова, О. В. (2021). Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников. *Психологическая наука и образование*, 26(1), 27–40. <https://doi.org/10.17759/pspe.2021260101>
- Воробьева, Е. В., Ермаков, П. Н., Абакумова, И. В., Бодруг, В. В., Талалаева, Л.Б., Земская, Н. Е., Фокина, Т. С., Гуменюк, Н. В., Емельянова, М. В., и Дудко, Л. В. (2016). Особенности детско-родительских отношений в семьях детей дошкольного возраста с дизартрией. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*, 3, 105–111.
- Воробьева, Е. В., и Кайдановская, И. А. (2018). *Психофизиология детей и подростков*. Южный федеральный университет.
- Горелик, Е. А., и Малявская, С. И. (2021). Современное детство в руках цифровой эпохи. Теория, исследование в Арктическом регионе, пути профилактики. В *International Scientific and Practical Conference «ARCTIC DAYS IN ST. PETERSBURG-2021. INTERNATIONAL COOPERATION IN THE ERA OF CLIMATE CHANGE»* (С. 222–225). Российский государственный гидрометеорологический университет.
- Гребенникова, Е. В., Шелехов, И. Л., и Берестнева, О. Г. (2015). Психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей-инвалидов. *Интернет-журнал «Наукоедение»*, 7(2). <http://doi.org/10.15862/18PVN215>
- Жулина, Е. В., и Соловьева, Н. Н. (2016). Прогностическое значение нейропсихологического анализа структуры отклоняющегося психического развития при задержке речи. *Проблемы современного педагогического образования*, 52–7, 163–169.
- Калабина, И. А., Никитина, Е. А., и Николаева, Е. А. (2024). Исследование специфики действий ребенка дошкольного возраста с гаджетом и опосредование этого поведения родителями. *Science for Education Today*, 14(3), 7–23. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2403.01>
- Калабина, И. А., и Николаева, Е. И. (2025). Роль семейных факторов в цифровых практиках дошкольников. *Современное дошкольное образование*, 19(5), 68–80. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-19-5-68-80>
- Калязин, В. И. (2022). Негативные последствия для здоровья ребенка, при использовании гаджетов и интернета. *Символ науки*, 4–2, 108–110.
- Козловская, Г. В. (2019). *Диагностические тесты психологического и психоневрологического обследования детей первых лет жизни (нормативы, риск патологии, организация помощи): Методические рекомендации*. Медицинское информационное агентство.
- Семенович, А. В. (2017). *Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие* (5-е изд). Генезис.
- Смирнова, С. Ю., Клопотова, Е. Е., Рубцова, О. В., и Сорокова, М. Г. (2022). Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст. *Социальная психология и общество*, 13(2), 177–193. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>

- Солдатова, Г. У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
- Солдатова, Г. У., и Вишнева, А. Е. (2019). Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 97–118. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307>
- Фельдштейн, Д. И. (2012). Современное детство как социокультурный и психологический феномен. *Universum: Вестник Герценовского университета*, 1, 20–29.
- Шипицына, Л. М. (Ред.). (2016). Специальная психология: учебник для академического бакалавриата. Юрайт.
- Шубнякова, В. А., и Фирсова, В. В. (2020). Особенности развития сенсорной сферы у детей младшего дошкольного возраста в 21 веке. *Международный научно-исследовательский журнал*, 7(97), 59–64. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.97.7.080>
- Шульговский, В. В. (1999). И.П. Павлов и современная психофизиология внимания. *Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова*, 1–2, 19–25.
- Янак А. Л. (2021). Дети и родители в информационном пространстве: взаимодействие, риски и стратегии обеспечения безопасности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология*, 21(1), 64–71. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2021-21-1-64-71>
- Bal, M., Kara Aydemir, A.G., Tepetaş Cengiz, G.Ş., & Altındağ, A. (2024). Examining the relationship between language development, executive function, and screen time: A systematic review. *PLoS One*, 19(12), e0314540. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314540>
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(6), 554–558. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>
- Domingues-Montanari S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of paediatrics and child health*, 53(4), 333–338. <https://doi.org/10.1111/jpc.13462>
- McNeill, J., Howard, S. J., Vella, S. A., & Cliff, D. P. (2019). Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers. *Academic pediatrics*, 19(5), 520–528. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.02.010>
- Rayce, S. B., Okholm, G. T., & Flensburg-Madsen, T. (2024). Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey. *BMC public health*, 24(1), 1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18447-4>
- Supanitayanon, S., Trairatvorakul, P. & Chonchaiya, W. (2020). Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: a longitudinal study. *Pediatric Research*, 88, 894–902. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-0831-8>
- Wong, R. S., Tung, K. T. S., Rao, N., Leung, C., Hui, A. N. N., Tso, W. W. Y., Fu, K. W., Jiang, F., Zhao, J., & Ip, P. (2020). Parent Technology Use, Parent-Child Interaction, Child Screen Time, and Child Psychosocial Problems among Disadvantaged Families. *The Journal of pediatrics*, 226, 258–265. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.07.006>
- Xing, X., Wei, Y., & Wang, M. (2022). Reciprocal relation between executive function and receptive vocabulary in Chinese preschoolers: Evidence from a two-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 58(1), 83–95. <https://doi.org/10.1037/dev0000996>

References

- Almazova, A. A., & Panchenko-Mil, I. I. (2023). Neuro-reflex approach to overcoming speech development delay in the system of speech therapy influence. *Special Education*, 2(70), 5–15. (In Russ.)
- Batenova, Yu. V. (2017). Features of the development of the communication sphere of preschool children in the modern socio-cultural situation (taking into account the active introduction to information and communication technologies). *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 6(3(20)), 288–292. (In Russ.)
- Belozerskaya, A.V. (2023). Specifics of the formation of voluntary self-regulation in preschool children with mental retardation. *SMALTA*, 4, 82–93. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2304.07>
- Bal, M., Kara Aydemir, A.G., Tepetaş Cengiz, G.Ş., & Altındağ, A. (2024). Examining the relationship between language development, executive function, and screen time: A systematic review. *PLoS One*, 19(12), e0314540. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314540>
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(6), 554–558. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>
- Domingues-Montanari S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of paediatrics and child health*, 53(4), 333–338. <https://doi.org/10.1111/jpc.13462>
- Feldstein, D. I. (2012). Modern childhood as a socio-cultural and psychological phenomenon. *Universum: Herzen University Bulletin*, 1, 20–29. (In Russ.)

- Gorelik, E. A., & Malyavskaya, S. I. (2021). Modern childhood in the hands of the digital age. Theory, research in the Arctic region, ways of prevention. In *International Scientific and Practical Conference "ARCTIC DAYS IN ST. PETERSBURG-2021. INTERNATIONAL COOPERATION IN THE ERA OF CLIMATE CHANGE"* (P. 222–225). Russian State Hydrometeorological University. (In Russ.)
- Grebennikova, E. V., Shelekhov, I. L., & Berestneva, O. G. (2015). Psychological and pedagogical competence of parents raising disabled children. *Online journal "Science Studies"*, 7(2). (In Russ.) <http://doi.org/10.15862/18PVN215>
- Kalabina, I. A., Nikitina, E. A., & Nikolaeva, E. A. (2024). Research of the specifics of preschool child's actions with the gadget and mediation of this behavior by parents. *Science for Education Today*, 14(3), 7–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2403.01>
- Kalabina, I. A., & Nikolaeva, E. I. (2025). The role of family factors in digital practices of preschool children. *Modern Preschool Education*, 19(5), 68–80. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2025-19-5-68-80>
- Kalyazin, V. I. (2022). Negative consequences for the child's health when using gadgets and the Internet. *Symbol of Science*, 4–2, 108–110. (In Russ.)
- Kozlovskaya, G. V. (2019). *Diagnostic tests of psychological and neuropsychiatric examination of children in the first years of life (standards, risk of pathology, organization of assistance): Methodological recommendations*. Medical information agency. (In Russ.)
- McNeill, J., Howard, S. J., Vella, S. A., & Cliff, D. P. (2019). Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers. *Academic pediatrics*, 19(5), 520–528. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.02.010>
- Rayce, S. B., Okholm, G. T., & Flensburg-Madsen, T. (2024). Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey. *BMC public health*, 24(1), 1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18447-4>
- Semenovich, A. V. (2017). *Introduction to the Neuropsychology of childhood: a textbook* (5th ed.). Genesis. (In Russ.)
- Smirnova, S. Yu., Klopotova, E. E., Rubtsova, O. V., & Sorokova, M. G. (2022). Features of using digital devices by preschool children: a new socio-cultural context. *Social Psychology and Society*, 13(2), 177–193. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>
- Soldatova, G. U. (2018). Digital socialization in the Cultural and historical paradigm: a changing child in a changing world. *Social Psychology and Society*, 9(3), 71–80. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
- Soldatova, G. U., & Vishneva, A. E. (2019). Features of cognitive development in children with different online activities: is there a golden mean? *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 27(3), 97–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307>
- Shipitsyna, L. M. (Ed.). (2016). *Special Psychology: textbook for academic baccalaureate*. Urite. (In Russ.)
- Shubnyakova, V. A., & Firsova, V. V. (2020). Features of sensory sphere development in preschool children in the 21st century. *International Scientific Research Journal*, 7(97), 59–64. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.97.7.080>
- Shulgovsky, V. V. (1999). I. P. Pavlov and modern psychophysiology of attention. *Russian Medical and Biological Bulletin named after Academician I. P. Pavlov*, 1–2, 19–25. (In Russ.)
- Supanitayanon, S., Trairatvorakul, P., & Chonchaiya, W. (2020). Screen media exposure in the first 2 years of life and preschool cognitive development: a longitudinal study. *Pediatric Research*, 88, 894–902. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-0831-8>
- Veraksa, N. E., Bukhalenkova, D. A., Veraksa, A. N., & Chichinina, E. A. (2022). The relationship between the use of digital devices and the development of regulatory functions in preschool children. *Psychological Journal*, 43(1), 51–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S020595920018769-1>
- Veraks, A. N., Bukhalenkova, D. A., Chichinina, E. A., & Almazova, O. V. (2021). The relationship between the use of digital devices and the emotional and personal development of modern preschoolers. *Psychological Science and Education*, 26(1), 27–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>
- Vorobyeva, E. V., Ermakov, P. N., Abakumova, I. V., Bodrug, V. V., Talalaeva, L. B., Zemskaia, N. E., Fokina, T. S., Gumenyuk, N. V., Emelyanova, M. V., & Dudko, L. V. (2016). Features of child-parent relations in families of preschool children with dysarthria. *Bulletin of southern Federal University. Pedagogical science*, 3, 105–111. (In Russ.)
- Vorobyeva, E. V., & Kaidanovskaya, I. A. (2018). *Psychophysiology of children and adolescents*. Southern Federal University. (In Russ.)
- Wong, R. S., Tung, K. T. S., Rao, N., Leung, C., Hui, A. N. N., Tso, W. W. Y., Fu, K. W., Jiang, F., Zhao, J., & Ip, P. (2020). Parent Technology Use, Parent-Child Interaction, Child Screen Time, and Child Psychosocial Problems among Disadvantaged Families. *The Journal of pediatrics*, 226, 258–265. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.07.006>
- Xing, X., Wei, Y., & Wang, M. (2022). Reciprocal relation between executive function and receptive vocabulary in Chinese preschoolers: Evidence from a two-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 58(1), 83–95. <https://doi.org/10.1037/dev0000996>
- Yanak, A. L. (2021). Children and parents in the information space: interaction, risks, and security strategies. *Proceedings of the Saratov University. New series. Series: Sociology. Politology*, 21(1), 64–71. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2021-21-1-64-71>

Zhulina, E. V., & Solovyova, N. N. (2016). Prognostic value of neuropsychological analysis of the structure of deviant mental development in speech delay. *Problems of Modern teacher education*, 52–7, 163–169. (In Russ.)

Об авторах:

Ирина Вадимовна Буракова, аспирант, кафедра коррекционной педагогики, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](#), [SPIN-код](#), burakova091@yandex.ru

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики, профессор, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](#), [SPIN-код](#), evorob@sfedu.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Irina Vadimovna Burakova, Postgraduate Student, Correctional Pedagogy Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), burakova091@yandex.ru

Elena Viktorovna Vorobyeva, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Correctional Pedagogy Department, position: Professor, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](#), [SPIN-code](#), evorob@sfedu.ru

Conflict of Interest Statement: the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

Поступила в редакцию / Received 13.11.2025

Поступила после рецензирования / Reviewed 24.01.2026

Принята к публикации / Accepted 26.01.2026